érudit
www.erudit.org

Article

« Savoir consulter un dictionnaire, c'est bien… savoir comment on le construit, c'est mieux »

Alain Polguère

Québec français, n° 134, 2004, p. 68-70.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

http://id.erudit.org/iderudit/55585ac

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. *Érudit* offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Document téléchargé le 16 novembre 2015 08:56

Savoir consulter un dictionnaire, c'est bien...

savoir comment on le construit, c'est mieux

> > > ALAIN POLGUÈRE*

Quelle est la véritable place du lexique dans la langue ?

La connaissance lexicale est au cœur de la connaissance linguistique. Pourquoi ? Tout d'abord parce que la langue est un système sémiotique complexe constitué de signes qui sont, dans leur immense majorité, de nature lexicale. En un sens, la grammaire d'une langue n'est que la somme des « quelques » milliers de règles générales qui permettent de combiner les unités lexicales. Le lexique, par contre, est une gigantesque nébuleuse de plusieurs centaines de milliers d'unités. Il faut en effet prendre en considération, dans ce décompte, le phénomène de la polysémie (*condamner un accusé ~ condamner des propos malveillants ~ condamner l'entrée d'un immeuble*) et les très nombreuses locutions de la langue (*prendre les devants, jeter l'éponge, coup de main...*), qui sont des unités lexicales à part entière. Le réseau lexical de la langue est d'autant plus complexe que chaque unité lexicale – appelée dorénavant *lexie* – est associée à un treillis de caractéristiques qui lui est propre. Les caractéristiques associées à chaque lexie sont de trois ordres. Tout d'abord, il y a le signifié, ou sens, de la lexie en question, que l'on décrit généralement au moyen d'une définition. Ensuite, la lexie et le signifié lexical n'existent que parce que chaque lexie trouve sa manifestation dans un ensemble de signifiants, qui sont ses variantes flexionnelles ou, plus généralement, morphologiques (*coup de main ~ coups de main, dur ~ dure ~ durs ~ dures...*). Finalement, chaque lexie possède une « combinatoire », c'est-à-dire un ensemble de propriétés contrôlant sa capacité de se combiner avec d'autres entités linguistiques au sein de la phrase. Il s'agit notamment des structures syntaxiques régies par la lexie (*raconter **une aventure** ~ parler **d'une aventure***) et des collocations qu'elle contrôle (***donner** un coup de main* ~**apporter** *de l'aide, **dur comme du bois** ~ **solide comme un roc**...*). Il faut ajouter à ces caractéristiques le réseau complexe des liens sémantiques qui unissent les lexies entre elles (synonymie, antonymie, hyperonymie, nom d'actant typique, causation...).

Quel doit être la place de l'enseignement lexical dans l'enseignement de la langue ?

On le voit, le savoir lexical est immense, complexe et relativement hétérogène. On pourrait alors s'étonner que si peu d'efforts aient été investis dans l'enseignement des notions générales qui permettent de comprendre l'organisation du lexique. Cet état de fait s'explique cependant très bien. Tout d'abord, l'enseignement linguistique au primaire et au secondaire a traditionnellement été centré, non sur le développement d'une capacité à apprendre des notions et techniques permettant de décrire la langue, mais sur la mémorisation de règles prescriptives. Ainsi, l'enseignement classique de la grammaire consiste à faire apprendre des règles de grammaire, alors que l'on pourrait montrer comment découvrir par soi-même de telles règles à partir de l'observation des faits grammaticaux. Même si l'on peut constater l'émergence de nouvelles méthodes dites « actives » pour compenser les manques de l'approche traditionnelle (Chartrand, 1996), on est encore loin d'assister à une généralisation de ce type de méthode. Dans le cas du lexique, comme il n'est pas envisageable de faire mémoriser aux apprenants (et aux enseignants !) des pages entières de dictionnaires, on ignore tout simplement le problème en espérant que l'acquisition du savoir lexical se fera par simple imprégnation. Ce faisant, aussi bien les élèves que les enseignants sont rarement entraînés à décrire les phénomènes lexicaux et à les comprendre. Un résultat typique de ce manque de préparation à la compréhension du lexique est que nombre de problèmes rencontrés par les apprenants sont mal identifiés et, donc, mal traités. Parce qu'il est impossible d'isoler un ensemble simple et clairement délimité de « règles lexicales » qu'il faudrait enseigner, on ignore tout simplement le lexique comme composante centrale de la connaissance linguistique et on passe à côté de la véritable solution : il faut apprendre à observer et à décrire les phénomènes lexicaux pour mieux acquérir la connaissance lexicale. Il ne s'agit pas tant ici d'apprendre à utiliser des dictionnaires que d'acquérir les notions fondamentales qui structurent le savoir lexical et d'apprendre à les utiliser pour modéliser les phénomènes lexicaux (Polguère, 2003)

Le point de vue que nous exposerons brièvement dans la prochaine section est le suivant : c'est par l'acquisition des savoirs et des techniques propres au travail lexicographique que l'on arrive le plus sûrement à maîtriser les tâches de nature métalinguistique impliquées dans l'enseignement du lexique. Une tâche est considérée comme métalinguistique si elle consiste à parler de la langue en tant que code. Dans un tel contexte, la langue n'est plus simplement un moyen d'expression, mais bien un véritable objet d'étude. Ainsi, dire à un élève *On ne dit pas « faire des vacances », on dit « passer des vacances »*, et lui demander de mémoriser cela, ne favorise nullement le développement de facultés d'analyse des phénomènes lexicaux. La règle lexicale énoncée n'est pas fausse, mais elle est proposée de façon isolée, sans possibilité de la connecter à quoi que ce soit de général. Or, si le choix du verbe *passer* en combinaison avec *vacances* est bien en partie arbitraire, il s'agit d'une arbitrarité prévisible, qui peut être modélisée par le recours à des notions métalinguistiques générales comme celles de collocation et de verbe support. Nous reviendrons plus bas sur ces notions et sur le cas particulier des expressions du type *passer des vacances*.

Compétence lexicographique et enseignement du lexique

Du fait de son gigantisme et de son hétérogénéité, le savoir lexical ne doit pas être enseigné de façon énumérative : listes de mots, de collocations, de dérivations, etc. Une telle approche, outre son caractère clairement rébarbatif, ne favorise l'acquisition que d'une infime partie du savoir en question, et ceci, de façon relativement arbitraire, sans développer les capacités d'auto-apprentissage. Comment alors procéder ? Pour nous, la solution est évidente : il faut que les enseignants acquièrent la capacité d'observer et d'analyser les phénomènes lexicaux, et qu'ils apprennent les techniques permettant de transmettre aux élèves une telle capacité, ne serait-ce que de façon embryonnaire. L'acquisition des connaissances lexicales est ensuite favorisée par cette capacité d'observation et d'analyse. Quelles preuves avons-nous de ce que nous avançons ici ? Aucune. Il n'y a pas de preuve en matière de pédagogie, il n'y a que des expériences qui s'avèrent ou non concluantes, des stratégies qui s'avèrent productives ou qu'il faut abandonner. Lorsque le lexicographe observe la façon dont les questions concernant le lexique sont généralement traitées par les enseignants, il est avant tout frappé par le fait que la personne sollicitée semble souvent manquer de méthodes d'analyse des problèmes et de stratégies de réponse. Parce qu'il est irréaliste d'imaginer qu'une réponse préfabriquée puisse être disponible (vue l'immensité du savoir lexical), il faut nécessairement que l'on sache faire face à une question en établissant immédiatement un diagnostic du problème posé et en improvisant une réponse guidée par une stratégie d'exploration et de modélisation des phénomènes lexicaux. Prenons un exemple très typique, emprunté à une interaction élève-enseignant à laquelle nous avons eu l'occasion d'assister lors d'un cours de français langue seconde.

> L'élève : – Pourquoi dit-on « passer des vacances » et « faire un séjour », et pas « faire des vacances » et « passer un séjour » ?
> Le professeur : – ... mais... c'est parce que les vacances c'est pour se reposer alors que dans un séjour on fait quelque chose.

Alors que cette question aurait pu déclencher une discussion très productive sur le caractère idiomatique des expressions en cause et être le prétexte pour effectuer plusieurs jeux linguistiques impliquant l'examen de diverses familles d'expressions de ce type, une réponse relativement stérile a été offerte, réponse qui ne débouche aucunement sur une amélioration de la compétence et de la performance linguistique de l'élève. Entendons-nous bien : cela n'est pas la faute de l'enseignant. Il a fait ce qu'il a pu, confronté à une question qui, derrière une apparence d'évidence, était en fait redoutable car toute réponse simple ne pouvait qu'être erronée. Non, la faute n'incombe pas à l'enseignant, mais plutôt aux linguistes et lexicographes qui n'ont pas compris qu'il était vital de donner aux enseignants et aux professionnels de la langue le moyen d'accéder aux acquis de leur science afin qu'elle puisse servir là où elle est le plus utile à la société. Notons d'ailleurs que cet isolement de la linguistique ne se manifeste pas que dans le domaine du lexique, et ne se constate pas seulement à la lumière des applications pédagogiques potentielles de cette science. Ce phénomène concerne l'ensemble de la discipline linguistique et l'ensemble des domaines dans lesquels elle pourrait trouver ses applications. Comme l'a fort justement souligné Claude Hagège : « *Il semble que la linguistique ait été victime des outrances qui, en accumulant de vains raffinements, ont dévoyé certaines de ses avancées. L'obsession de scientificité l'a conduite à se vêtir d'une fausse rigueur, dont on ne trouve nulle part le modèle, y compris dans les sciences les plus rigoureuses. La fascination des formalismes a fini par la consigner dans l'étroite cellule d'un discours technique dont on a peine à imaginer qu'il a l'homme de paroles pour objet. Car non seulement l'historique et le social en sont évacués, mais l'humain y est une abstraction définitive, et les mots n'y disent rien* » (Hagège, 1985, p. 396).

Il est possible que certaines branches des mathématiques, la géométrie notamment, puissent se permettre d'être des sciences « pures », fermées sur elles-mêmes. La linguistique, elle, est une science sociale ; les notions et les modélisations qu'elle propose doivent donc venir avec leur mode d'emploi.

Analyse lexicographique appliquée à la résolution de problèmes pédagogiques

Reprenons l'exemple d'interaction élève-enseignant donné ci-dessus et analysons plus en détail ses implications, à la lumière des notions manipulées en lexicographie.

La question posée par l'élève sera normalement interprétée par une personne non formée à la description des phénomènes lexicaux comme concernant des aspects très ponctuels du fonctionnement du lexique français. On pensera par exemple qu'il est question ici des sens de *passer* vs *faire* et *vacances* vs *séjour*, et qu'une explication logique doit être possible à partir de l'analyse des sens en question.

fouet[M]

D'où la réponse de l'enseignant. En comparaison, comment procédera un enseignant formé à l'activité lexicographique ? Tout d'abord, comme l'élève (dont la question démontre déjà une très bonne capacité d'observation), il remarquera un parallélisme clair entre les deux expressions, ce qui lui fera reconnaître par là-même que la question était tout à fait légitime :

– *vacances* est très proche sémantiquement de *séjour* ;
– *passer* joue auprès de *vacances* le même rôle sémantique et syntaxique que *faire* auprès de *séjour*.

Immédiatement, il identifiera le caractère semi-idiomatique des deux expressions en question : dans les deux cas, un nom (*vacances ~ séjour*) commande l'usage d'un verbe (*passer ~ faire*) pour exprimer auprès du nom en question un sens très contraint : il s'agit de deux collocations. De façon plus précise, l'enseignant saura reconnaître ici un patron de collocation récurrent dans la langue, celui du type « verbe support + nom », qui permet de construire une expression verbale à partir d'un nom prédicatif. En voici quelques exemples, parmi les milliers de collocations de ce type existant en français : *avoir/éprouver/ressentir une angoisse, participer à une bataille, laisser échapper/lancer/pousser un cri, commettre/perpétrer un crime, avoir/posséder de l'imagination, conduire/effectuer/mener un interrogatoire, émettre/lâcher/lancer/pousser/proférer un juron...* Arrêtons-nous là, car nous pourrions continuer sur des pages et des pages.

De telles expressions fonctionnent exactement comme des « verbalisations » des noms qui les contrôlent. Rapidement, l'enseignant au fait de leur nature linguistique pourra exécuter mentalement les dérivations Nom –> Verbe et voir si celles-ci existent en français :

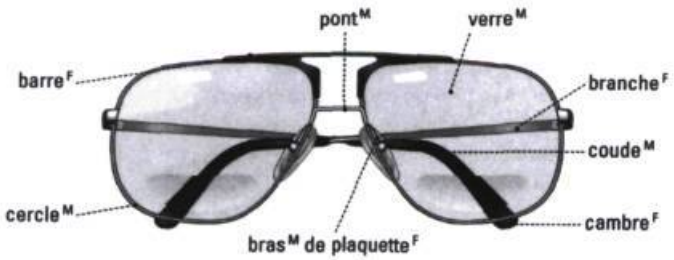
– (*passer des*) *vacances* –> **vacancer* [non existant]
– (*faire un*) *séjour* –> *séjourner*.

Tous ces calculs et tous ces diagnostics peuvent être effectués presque instantanément par une personne formée au travail lexicographique. Il n'est pas besoin, pour cela, d'avoir mémorisé des réponses « prêtes à l'emploi » : il suffit de parler français et d'être capable d'effectuer très rapidement un travail d'observation et de modélisation. La maîtrise du savoir lexicographique libère l'enseignant de l'angoisse du blocage face à une question pour laquelle il n'a pas de réponse toute prête. Elle lui donne surtout la possibilité d'exploiter toutes les occasions d'improviser des activités d'exploration de la langue – à partir de questions, de faits linguistiques rencontrés dans les textes, etc. –, activités qui vont stimuler l'intérêt de l'élève et lui donner progressivement les capacités d'apprentissage des connaissances lexicales, qui sont plus importantes que ces connaissances elles-mêmes. Dans le cas de l'opposition *passer des vacances ~ faire un séjour*, l'enseignant pourra par exemple demander aux élèves d'identifier un maximum de noms appartenant aux mêmes paradigmes que *vacances* (*congé, repos...*) et *séjour* (*halte,visite...*), et d'examiner, pour chaque nom, les collocations verbales qu'il contrôle. Chaque lexie nominale pourra ainsi être caractérisée et distinguée des autres en fonction, non seulement de son sens, mais aussi de ses propriétés de combinatoire. Un coin de voile aura alors été levé sur ce qui fait la richesse et la beauté de la connaissance lexicale.

Très brève conclusion

En conclusion, nous pourrions reprendre le titre du présent article : savoir consulter un dictionnaire, c'est bien ; savoir comment on le construit, c'est mieux. Parce que le lexique est, dans la langue, le lieu de toutes les irrégularités, il faut attaquer le problème de l'enseignement du lexique sous l'angle de l'enseignement du savoir lexicographique. Pour cela, deux types de connaissances doivent être maîtrisées par l'enseignant, connaissances qu'il transmettra à son tour à l'élève : 1) les notions fondamentales qui structurent la connaissance lexicale et permettent sa description ; 2) les techniques de description des lexies et de leurs propriétés individuelles.

Bref, l'enseignant du français devrait avoir reçu, entre autres, une formation de lexicographe. Il revient aux linguistes et aux pédagogues de veiller à ce que ce souhait devienne réalité.



VRAI OU FAUX ?

		V	F
1	**Dactylo, gruttier, ferrailleur** désignent des appellations d'emploi	☐	☐
2	Un **mémo** est une note brève destinée à une collègue	☐	☐
3	Une **réponse définitive** est une réponse finale	☐	☐
4	**Retracer** est synonyme de retrouver	☐	☐
5	L'adjectif **incontrôlable** signifie qui ne peut être vérifié	☐	☐
6	**Versatile** est synonyme de lunatique	☐	☐
7	Le mot **aviseur** n'existe pas en français	☐	☐
8	**Éligibilité** est synonyme d'admissibilité	☐	☐
9	**Encourir** signifie s'exposer à quelque chose de fâcheux	☐	☐
10	**Consœur** est le féminin de confrère	☐	☐

* *Alain Polguère, OLST- Département de linguistique et de traduction, Université de Montréal.*

Références bibliographiques

Chartrand, Suzanne-Geneviève [dir.], *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques*, 2e édition, Montréal, Les Éditions Logiques, 1996, 447 p.

Hagège, Claude, *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*, Paris, Fayard, coll. « Folio/Essais », 1985, 406 p.

Polguère, Alain, *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, coll. « Paramètres », 2003, 264 p.